

## **Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire**

Micheline Roumégous est professeur d'IUFM en histoire-géographie et membre de l'UMR Géographie-cités, équipe EHGO (Épistémologie et histoire de la géographie). Pascal Clerc est Maître de conférences en géographie, IUFM de Lyon-Université Lyon 1 et membre de l'UMR Géographie-cités, équipe EHGO (Épistémologie et histoire de la géographie).

« Cela ne pouvait plus durer » déclarait, à Périgueux, le Président (20 février 2008). Il était temps de mettre un terme au « sabir incroyable et pour tout dire inintelligible » de ces « experts », ces chercheurs pédagogues, auxquels « on avait abandonné », depuis tant d'années, la décision de rédiger, « en catimini » [1], les programmes de notre école, de décider de ce que nos élèves allaient acquérir comme connaissances sur le monde ... Le ministre de l'Éducation Nationale et certains Inspecteurs Généraux s'y sont appliqués [2].

Nous voilà donc, pour la géographie (comme pour les autres disciplines, semble-t-il), sous le règne, infiniment préférable, du sens commun, du bon sens près, et même tout près de chez soi en ce qui nous concerne. Et il est difficile de lire, sans rire, le discours de présentation des projets de programmes [3] dans lequel le Ministre de l'Éducation Nationale affirme « l'ambition retrouvée des programmes disciplinaires ». Notons simplement que l'enseignement de la géographie, en deçà même de son consternant manque d'ambition, devrait être ramené à une trentaine de minutes par semaine.

Entrons un peu dans le détail. Si l'on peut dire, car c'est, précisément, ce dont ce texte se garde bien.

### **Un texte qui n'explique rien**

La « liberté pédagogique » des enseignants est affirmée à plusieurs reprises. Mais les « progressions » [4] s'ouvrent par cette phrase étonnante : « les connaissances et compétences s'acquièrent par l'entraînement » qui contredit cette proclamation de liberté. Par ailleurs, des décennies de travail de chercheurs ayant réfléchi à la construction des connaissances sont balayées avec ces quelques mots : les maîtres transmettent et les élèves mémorisent. Retour rassurant au modèle mythique de l'école des hussards noirs. Il est sans doute vain de rappeler que l'apprentissage est un ensemble de procédures complexes, que la mémorisation devient efficace et intelligente lorsqu'elle est associée à la construction de concepts.

Mais la « liberté pédagogique » est, surtout, prétexte à ne rien conseiller, à ne rien expliciter, à ne rien faire de cet effort nécessaire pour mettre effectivement à la portée des enseignants et

des parents les objectifs d'intelligence du monde à atteindre, les modalités d'appropriation des outils à acquérir. Ce sera à chaque enseignant selon ses moyens : que le meilleur gagne, l'essentiel est d'avoir un résultat. Et tant pis pour les élèves qui n'auraient pas droit à une bonne « méthode ». « Libéralisme pédagogique » faudrait-il dire ; car c'est aussi occulter le fait que la formation, initiale et continue, est réduite à si peu, désormais, que les enseignants se retrouvent souvent démunis devant les évolutions des disciplines non « fondamentales » et, pour le dire simplement, devant la lecture d'un monde de plus en plus complexe, mais où il faut apprendre à nos élèves à vivre. En écrivant un texte supposé être accessible à tous, « y compris [aux parents d'élèves] les moins rôdés à la lecture des textes officiels » (discours de présentation des programmes), le Ministre de l'Éducation Nationale se donne la liberté de ne rien expliquer de ce qui fonde les choix effectués. Comme si la responsabilité du ministère de tutelle et de ses représentants n'était pas, d'abord, d'explicitier le sens des savoirs à construire, de proposer les procédures que l'on a expérimentées, analysées, corrigées, ré-énoncées, etc... Comme si l'on ne savait pas écrire des textes à deux niveaux : une présentation simple des contenus à enseigner, un commentaire plus pointu.

Un exemple parmi d'autres : dans la partie du programme de géographie consacrée à « Se déplacer en France et en Europe », deux « contenus » sont proposés : « -un aéroport ; - le réseau routier et le réseau TGV ». Un aéroport : mais quel aéroport ? un aéroport français ? un aéroport parisien ou de province ? ou d'un autre pays européen ? On n'en saura rien, comme si chaque aéroport était interchangeable pour l'intelligibilité des espaces, et l'on ne saura pas davantage pourquoi étudier un aéroport plutôt qu'une gare, ou un port.

On peut penser que ce programme « bref » atteindra donc l'objectif inverse de celui visé (selon le discours présidentiel du 15 février 2008) : que les familles comprennent ce que l'on attend de leurs enfants. Les enseignants et les formateurs ne comprendront pas non plus ; mais peut-être, sur certains points, n'y a-t-il tout simplement rien à comprendre.

### **Un texte sans cohérence ni rigueur**

L'approche disciplinaire est à la hauteur de la référence pédagogique. Le programme tient en une demi-page comprenant une petite présentation, dont on peut penser qu'elle fixe les objectifs généraux, et 7 parties, qui énoncent les « entrées », pour les trois années. Les lire dans leur succession révèle déjà les redondances, la faible cohérence de l'ensemble et les approximations lexicales :

- *Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves.*
- *Le territoire français dans le cadre européen.*
- *Les Français dans le contexte européen [on notera que le cadre devient contexte : la mue est-elle significative, et si oui, quel sens la sous-tend ?].*
- *Se déplacer en France et en Europe.*
- *Produire en France.*
- *La France dans le monde.*
- *L'Union européenne (en relation avec le programme d'éducation civique).*

On peut d'emblée constater l'hétérogénéité de cet ensemble : des espaces (en réalité, un espace : la France), une population et, dans un élan novateur, des activités (se déplacer et produire ; mais pas habiter ou aménager) qui renvoient aux acteurs et à leurs actions [5].

Chacune des parties est « précisé » par des contenus et des « repères indispensables » qui « construisent le caractère européen et mondial du programme » ; sauf pour la partie « L'Union européenne » qui, apparemment, n'a pas besoin de ces repères. Le lecteur aura

beaucoup de mal à y trouver une logique ; c'est là, peut-être, le plus choquant de ce projet de réforme programmatique pour ce qui concerne la géographie. Cet assemblage n'a, le plus souvent, ni sens, ni rigueur. Il est difficile de ne pas y voir du mépris pour la discipline, pour ceux qui l'enseignent et, plus grave, pour les élèves.

Prenons quelques exemples. La seconde partie est consacrée au « territoire français dans le cadre européen ». Mais dans les contenus, rien ne renvoie à l'insertion de la France dans un espace plus vaste ; Il s'agit simplement d'étudier les principales caractéristiques de l'espace français (la dimension territoriale n'est pas claire). En outre, toujours dans cette partie, il est demandé aux enseignants d'étudier « les pays de l'Union Européenne ». On se demande bien quel est le rapport entre cette étude et le titre de la partie, sinon que les auteurs du programme ont souhaité caser quelque part la carte des États de l'Union Européenne.

Dans la partie suivante, « Les Français dans le contexte européen », les « repères » ne font que répéter les deux énoncés de contenu, en y ajoutant : « étude de carte » (au singulier d'ailleurs, alors qu'il s'agit de « la répartition de la population en France et en Europe », et des « principales villes en France et en Europe »).

Poursuivons. Nous arrivons maintenant à la sixième partie : « La France dans le Monde ». Assez logiquement, il y est question de la langue française dans le monde [6]. Mais le reste est inintelligible puisque sous le titre cité il s'agit notamment d'étudier les « océans et les continents » ou les « grands traits du relief de la planète ».

Ces exemples montrent à quel point ce texte manque de cohérence et paraît avoir été rédigé avec d'autres objectifs que de donner sens à une éducation géographique.

### **Une méthodologie dépassée**

Dans un dernier paragraphe, le texte préconise, pour ces sept parties, une « progression » qui aille du local au national.

Le CE2 peut être consacré aux « réalités géographiques locales » et « à la région » ; au CM1, les élèves étudieront « le territoire français dans le cadre européen », « les Français [les Français ? pourquoi pas les habitants ou la population de la France ? de quelle nouvelle catégorie parlerait-on ?] dans le contexte européen ». Au CM2, on envisagera, au passage, l'échelle mondiale (de très loin quand même). « Progression » rassurante, sans doute, puisque reprise de l'antique ; et pourquoi pas. À ceci près que l'on sait, depuis longtemps (ah ! ces experts !), que l'espace local est évidemment aussi complexe à décoder que les autres échelles et n'a que la vertu d'être à portée d'observation et d'enquête - et encore, si l'on s'en tient au village ! - et, surtout, à la condition de savoir quels signes il faut apprendre à chercher et ce qu'il faut y lire ; ce que, bien évidemment, le texte ne dit pas...

La méthodologie de cette géographie semble être exposée dans la première phrase du texte : « Le programme de géographie a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires ». On fera remarquer que « faire comprendre » eut été, sans doute, plus approprié, et que le lapsus est au moins signifiant de ce manque de rigueur déjà mentionné. Mais cela suppose des questions, des problématiques, des concepts et des modèles interprétatifs, même à l'école élémentaire.

Or, aucune idée n'est énoncée quant à l'organisation de l'espace français, européen, mondial, par les sociétés. Il n'y a presque plus rien à faire comprendre, dans ce programme. Comme si la géographie n'était pas un moyen efficace de décryptage du monde, de l'espace dans lequel chacun de nous s'inscrit, à plusieurs échelles, et de construction du rapport au monde. Nous voilà revenus à une géographie descriptive, que l'on ne peut même pas qualifier de « géographie à tiroirs » car il n'y en a pas, rien ne s'empile ou ne s'emboîte.

Ce qui doit être enseigné, ce sont « des réalités géographiques » (1ère partie du programme). On en aimerait tant une définition, par les auteurs. Peut-on leur rappeler que depuis trente ans, au moins, les géographes, comme tant d'autres et après tant d'autres, pensent que, de la réalité, ils ont, surtout, l'image qu'ils construisent à partir de questions ? Que, pour eux, le monde géographique est un monde construit ? Que dans les classes, la confrontation des représentations des élèves avec les problématiques élaborées par les chercheurs s'est avérée un moyen efficace de donner un peu de lisibilité aux images du monde ?

Pourquoi cette régression à l'illusion que la réalité nous serait transparente, cet en-deça de la « science moderne », et faudrait-il revenir à la seule approche intuitive et réaliste chère au XIXe siècle ?

### **La « grande patrie » et presque rien autour**

Le plus révélateur de la régression en cours, et peut-être des intentions des auteurs, est le francocentrisme de ce programme. Pour « éduquer des enfants ouverts sur le monde » comme le souhaite le président, cela paraît mal parti puisque de monde, il n'y a pas, ou alors seulement d'un point de vue national.

On croit trouver, dans ce programme, les niveaux d'espaces qu'il est nécessaire de construire à l'école élémentaire : du local au monde, en passant par la région, la France, l'Europe. En réalité, la France est, désormais, la seule échelle de référence. Encore l'est-elle de façon bien peu cohérente. Sur les sept titres de parties, six lui sont consacrés, sans que l'on comprenne clairement la logique inhérente à l'ensemble et à chacun. C'est tantôt « les caractères du relief, de l'hydrographie et du climat », sous couvert des « grands types de paysages » et de « diversité des régions » ; tantôt un collage hétéroclite de population (dans le contexte européen), de production : « produire en France » et de circulation : « Se déplacer en France et en Europe ».

Une seule partie, la dernière, concernerait « vraiment » l'Union européenne. Mais son contenu anéantit tout ce qui en ferait le sens puisqu'il s'agit d'étudier les « caractères géographiques d'un ou deux états ».

Il nous semble infiniment grave, aujourd'hui, de ne donner à nos élèves aucun outil d'intelligibilité des processus de construction du territoire européen. Nous pensions devoir en faire des citoyens européens, voire des citoyens du monde. Rien d'étonnant à vrai dire : avec le discours de Dakar, nous avons bien compris ce qu'était l'incapacité à envisager l'Autre dans sa singularité.

Le monde, c'est à propos de « la France dans le monde » que l'on pourra l'aborder. C'est à cette « occasion », que l'on étudiera la planète, son relief, ses climats, sa population. Le monde et l'Europe ne sont vus que depuis la France, ils ne sont que des « cadres », des « contextes ». Comme sous J. Ferry ? (Mais si son programme insistait sur la connaissance de

la France, en faire alors un lieu d'apprentissage-pivot, à tous points de vue, n'était au moins pas un contresens !).

De là à essayer de comprendre quelques principes de leur fonctionnement, il y a un pas que l'on ne franchira pas. On nous l'avait dit : le monde, et la mondialisation, ne sont pas pour les petits enfants ! Trop compliqué. L'Europe aussi, d'ailleurs. Et qui dirait le contraire ! Donc, n'y pensons plus, surtout n'y réfléchissons pas. Pire, empressons-nous d'effacer, d'un revers, tout le travail déjà amorcé pour aborder ces questions à l'école : le programme de 2002 avait pourtant si bien ouvert ces chantiers difficiles mais si importants. Les auteurs des actuels manuels ont même fourni quelques outils.

Mais ce n'est apparemment pas un problème. Car on le sait bien : « les petits enfants de France » ne reçoivent à Noël aucun jouet fabriqué en Chine, n'utilisent jamais d'ordinateur qui en vienne ; ils n'ont dans leur classe aucun camarade issu d'une immigration risquée et que l'enseignant intègre de son mieux ; leurs parents n'ont pas à subir les effets des délocalisations d'entreprises en Bulgarie ou en Pologne, les fraises de ces jours-ci ne viennent pas de Huelva, cueillies par des Maghrébins et des Polonaises. La mondialisation et l'Europe, ces réorganisations économiques et sociales, culturelles, politiques, qui obligent à interroger toutes les frontières, le fonctionnement de tous les espaces, à en reconstruire le sens, ce n'est pas pour les enfants. De tout cela ils sont protégés, ils n'en voient rien, ils n'en vivent rien dans leur cadre local, régional et national.

Or, contrairement au prétendu bon sens véhiculé par ce texte, tous les enseignants et les formateurs qui se préoccupent sérieusement de proposer aux élèves quelques outils d'interprétation du monde savent, eux, que ce décodage de l'environnement mondial est possible. Dommage que l'on ne consulte plus les « spécialistes ». Nous aurions pu par exemple proposer un modeste exercice : prenons une classe de cycle 3, demandons à chaque élève de lire l'étiquette de son tee-shirt, repérons sur la carte du monde la localisation des lieux de fabrication (un bon exercice de repérage, mais appliqué) et l'on pourra déjà faire quelques hypothèses avec la classe puis tirer des enseignements simples d'un fonctionnement d'échelle mondiale dans laquelle les vêtements que nous portons en France sont fabriqués en d'autres lieux.

Une image de porte-conteneur transportant ces objets signifiera alors ce monde relié. Celle du démantèlement de nos bateaux (français !) par les chantiers pakistanais, ou du dépiautage par des femmes et des enfants, en Inde, de toute notre informatique, peuvent compléter une sensibilisation rude, mais pas inexacte, du circuit social de production. Le choix est vaste...

Pourtant, que demande-t-on aux élèves ? « Connaître par la fréquentation régulière du globe (...) quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ». Cette fréquentation régulière du globe, on se demande bien à l'occasion de quelle partie du programme, autre que la visite de nos poussières d'empire, les élèves pourront la pratiquer !

En vérité, comme dans les autres disciplines, ce programme est, avant tout, un formidable déni de toute la réflexion menée depuis trente ans au moins par des « spécialistes », des « experts », sur les modalités d'apprentissage, de mémorisation, et, bien sûr, sur la géographie scolaire, jamais confondue avec la géographie de référence. « La portée réelle des intentions » ne fait pas de doute : une formidable régression, pédagogique, disciplinaire et didactique. Il fallait balayer l'héritage de mai 68.

Pascal Clerc et Micheline Roumegous

[1] Alors que, jusqu'au programme de 2002, des commissions d'experts travaillaient, consultaient, dans une large transparence.

[2] Remerciés dans le discours de présentation des programmes du 20 février 2008 (p. 3).

[3] On hésite quand même à parler de « projet » tant les signes sont nombreux à montrer que tout était joué d'avance : une consultation express dont on ne sait guère de quelle manière elle sera prise en compte, une enquête d'opinion (sur le site du Ministère) mise en œuvre par OpinionWay et depuis peu, des manuels, conformes aux programmes 2008 !, qui arrivent dans les écoles avant la fin même de la consultation.

[4] De mathématiques et de français, à partir du CP (p. 24-33).

[5] Dans le volume 1 de la Géographie Universelle, *Mondes Nouveaux* (1990), Roger Brunet avait identifié de grands domaines d'action pour toute société ; les auteurs du programme auraient pu s'en inspirer.

[6] Notons au passage que le débat sur la francophonie et la « littérature-monde » en langue française donne une dimension politique majeure à cette question. Nul doute que les auteurs du texte ont une position là-dessus.

© Les Cafés Géographiques - [cafe-geo.net](http://cafe-geo.net)